

Der Begriff "Inklusion" - ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung

Lindmeier, Christian; Hirschberg, Marianne

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lindmeier, C., & Hirschberg, M. (2013). Der Begriff "Inklusion" - ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtcher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil, & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39-52). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1114w039>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Der Begriff "Inklusion" -

Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung

von: Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian; Array

DOI: 10.3278/14/1114w039

Erscheinungsjahr: 2013

Schlagworte: Behinderung, Berufsbildungssystem, Bildungsangebot, Erwachsenenbildung, Inklusion, Menschenrechte

In unserem Beitrag wird ausgeführt, welche Bedeutung der menschenrechtliche Grundsatz der Inklusion hat und was daraus für eine inklusive Erwachsenenbildung abzuleiten ist. Gleichzeitig wird die Perspektive der aus der emanzipatorischen Behindertenbewegung hervorgegangenen Disability Studies als Korrektiv herangezogen, um inklusive Bildung als Bildungsangebot an alle Menschen zu beurteilen. Der Duktus unseres Beitrags ist notwendigerweise normativ ausgerichtet, weil wir aufzeigen wollen, wie sich die Erwachsenenbildung als Angebot für alle - und damit auch für behinderte Menschen - inklusiv weiterentwickeln kann.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Marianne Hirschberg/Christian Lindmeier

Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung

In unserem Beitrag wird ausgeführt, welche Bedeutung der menschenrechtliche Grundsatz der Inklusion hat und was daraus für eine inklusive Erwachsenenbildung abzuleiten ist. Gleichzeitig wird die Perspektive der aus der emanzipatorischen Behindertenbewegung hervorgegangenen *Disability Studies* als Korrektiv herangezogen, um inklusive Bildung als Bildungsangebot an alle Menschen zu beurteilen. Der Duktus unseres Beitrags ist notwendigerweise normativ ausgerichtet, weil wir aufzeigen wollen, wie sich die Erwachsenenbildung als Angebot für alle – und damit auch für behinderte Menschen – inklusiv weiterentwickeln kann.

1. Inklusion im Bildungssystem – eine menschenrechtliche Perspektive

Inklusion im Bildungssystem ist untrennbar von der gesellschaftlichen Wertschätzung und Würdigung behinderter Menschen und ihrer Erfahrungen zu beurteilen. Wie im internationalen Diskurs um die „Salamanca-Erklärung für inklusive Bildung“ (UNESCO 1994) oder die „Policy Guidelines on Inclusion in Education“ der UNESCO (2009) bereits begründet, geht mit dem Inklusionsbegriff ein demokratisches Gesellschaftsverständnis einher, das sich auch wie ein roter Faden durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zieht: Eine inklusive Gesellschaft würdigt alle Menschen und damit auch behinderte Menschen unabhängig von Art und Grad ihrer Behinderung als wertvollen Bestandteil der Gesellschaft. Für inklusive Bildung bedeutet dies, Institutionen so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können.

1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-BRK nimmt Bezug auf die gleichen Menschenrechte, die in allen menschenrechtlichen Übereinkommen seit der „Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte“ aus dem Jahr 1948 begründet sind. Sie präzisiert und konkretisiert diese für die Lebenssituation behinderter Menschen. Leitend ist in der UN-BRK nicht mehr das Fürsorgeprinzip, das ausgrenzend sein und mit abwertendem Mitleid und wohlmeinender Bevormundung einhergehen kann. Die Konvention sieht die völlige Gleichstellung und das Recht auf Selbstbestimmung für alle Menschen vor – auch für Menschen mit schweren Behinderungen.

Behinderte Menschen werden nicht mehr als „Fürsorgeobjekte“ wahrgenommen, sondern als Bürgerinnen und Bürger, als Subjekte mit Rechten wie alle anderen Menschen auch. Die UN-BRK ist somit eine Antwort auf die strukturellen Unrechtserfahrungen, die behinderte Menschen überall auf der Welt machen; ihr Leitprinzip ist die Menschenwürde. Die UN-BRK selbst ist ein erstes inklusives Dokument, da an ihrer Entwicklung weltweit viele behinderte Menschen und ihre Organisationen mitgearbeitet haben.

Ebenso wie das deutsche Grundgesetz gründet sich die UN-BRK auf die Menschenwürde jedes Menschen. Es gibt kein weiteres Kriterium dafür, Anspruch auf Anerkennung der Menschenwürde zu haben, als ein Mensch zu sein. In Art. 1 der Konvention heißt es:

Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderungen zu erreichen und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern (UN-BRK, Art. 1).

Dieses Ziel wird unterstützt durch mehrere Grundsätze, die vor dem Hintergrund der Ausgrenzungserfahrungen behinderter Menschen formuliert wurden (vgl. UN-BRK, Art. 3). Die im Zusammenhang mit Bildungsfragen wichtigsten Grundsätze sind:

- Nichtdiskriminierung,
- Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und Akzeptanz als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit,
- volle, effektive Partizipation und Inklusion in der Gesellschaft,

- Chancengleichheit,
- Barrierefreiheit.

Diese Grundsätze unterstützen die Leitperspektive der UN-BRK von assistierter Selbstbestimmung: Dieses Prinzip besagt, dass behinderte Menschen über ihr eigenes Leben mit dem für sie notwendigen Maß an Assistenz bestimmen.

Die Grundsätze sind verbunden mit den einzelnen Rechten, die in solche unterschieden werden, die sofort, und andere, die schrittweise umgesetzt werden müssen. Vertragsstaaten müssen das Recht auf Bildung in Verbindung mit dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung im Einzelfall sofort umsetzen; es ist dann auch als solches einklagbar.

Die UN-BRK definiert Behinderung als Ergebnis des Wechselverhältnisses zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und (physischen oder einstellungsbedingten) Barrieren der Umwelt (vgl. UN-BRK, Präambel e und Art. 1; Hirschberg 2011). Behinderte Menschen sind keine Sondergruppe, da jeder Mensch eine Behinderung erwerben kann. Behinderungen prägen Menschen, sind jedoch nicht notwendigerweise der ausschlaggebende Faktor im Leben. Behinderungen sind ein Bestandteil menschlichen Lebens und der menschlichen Gesellschaft, sie sollten als Merkmal gesellschaftlicher Vielfalt betrachtet werden. Hingegen schränken gesellschaftliche Barrieren oder negative Einstellungen gegenüber behinderten Menschen ihr Leben ein. Deshalb ist eines der Ziele der UN-BRK, das Bewusstsein für die Rechte und die Würde behinderter Menschen und ihre soziale Wertschätzung zu fördern. Die Achtung vor behinderten Menschen soll ebenso gestärkt werden wie ihre eigene Selbstachtung. Hierfür ist gesellschaftliche Aufklärung notwendig.

1.2 Das Menschenrecht auf inklusive Bildung

Das Recht auf Bildung für behinderte Menschen ist nicht erst seit der UN-BRK als Menschenrecht festgeschrieben. Bereits in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 ist es enthalten, in Art. 13 des „UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ von 1966 ebenso. Hier wird dargelegt, wie Bildungseinrichtungen strukturiert sein müssen, damit sie für jeden zugänglich sind und an die individuellen

Belange angepasst werden können. Auch in Art. 28 der „Kinderrechtskonvention“ von 1989 wird Bezug auf dieses Menschenrecht genommen. In der UN-BRK wird es für behinderte Menschen konkretisiert.

In der UN-BRK sind mehrere Artikel für das Recht auf Bildung wichtig. Zum Recht auf Bildung gehört unter anderem der diskriminierungsfreie Zugang zu kostenfreier Grundbildung für alle – und damit nicht nur zu Grundschulbildung. Konkretisiert wird das Recht auf inklusive Bildung in Art. 24. Hier sind zwei Dinge hervorzuheben: Es ist nach Art. 24 der UN-BRK das individuelle Recht eines Menschen, qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven System zu erhalten. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat ein Recht auf angemessene Vorkehrungen zur Erlangung vollständiger Bildungsmöglichkeiten. Angemessene Vorkehrungen beziehen sich immer auf die Überwindung von Barrieren im Einzelfall, sie sollten gesetzlich als Verpflichtung verankert werden (vgl. Art. 2 Unterabs. 4; Aichele 2012). Als Teil des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbots sind sie sofort gültig und einklagbar. Als strukturelle Veränderung gibt die Konvention darüber hinaus den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als verbindliche Zielstellung vor. Alle Menschen, ob behindert oder nicht-behindert, müssen demnach Zugang zum allgemeinen Bildungssystem erhalten.

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich durch die Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-BRK dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und zu unterhalten. Hiermit ist sie aufgefordert, inklusive Bildung gesetzlich zu verankern.

Die UN-BRK hat eine zentrale Rolle bezüglich der menschenrechtlichen Begründung für Inklusion. Wie kein anderer Menschenrechtsvertrag verankert die UN-BRK den Anspruch auf gesellschaftliche Inklusion, „die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht, und von dorthin von vorneherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (Bielefeldt 2008, S. 15). Bielefeldt nimmt Bezug auf die Werte der französischen Revolution und argumentiert, dass die „Trias von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ durch die UN-BRK neu interpretiert wird,

die für Theorie und Praxis der Menschenrechte fortan maßgebend ist. Aus der Freiheit leitet sich der Anspruch auf assistierte Autonomie ab, die Gleich-

heit wird konkretisiert auch in Richtung Barrierefreiheit, und an die Stelle der Brüderlichkeit tritt das Prinzip der gesellschaftlichen Inklusion (Bielefeldt 2012, S. 155).

Der Menschenrechtsansatz der UN-BRK gründet sich auf die Rechte auf Selbstbestimmung, Partizipation und umfassenden Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen. Besonders hervorzuheben ist hierbei das Fundament der Menschenwürde, das in der UN-BRK deutlich zum Tragen kommt. Stärker als in anderen Menschenrechtskonventionen wird die Würde als Gegenstand notwendiger Bewusstseinsbildung angesprochen. Behinderte Menschen sollen ermutigt werden, sich ihrer Würde bewusst zu werden (*sense of dignity*), gleichermaßen richtet sich dieser Anspruch auch an die Gesellschaft als Gesamtheit (vgl. Bielefeldt 2008, S. 5). Daher ist die UN-BRK nicht nur für die Behindertenpolitik ein wichtiger Meilenstein, sondern auch für die Entwicklung einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft für alle Menschen.

1.3 Ausführung von Inklusion und Partizipation anhand der vier Strukturelemente für das Recht auf Bildung

Der menschenrechtliche Grundsatz der Partizipation, der auch in der UN-BRK in unterschiedlicher Form zum Tragen kommt, ist bereits im Entstehungsprozess der Konvention beachtet worden (vgl. Hirschberg 2010). Beide Grundsätze, Partizipation und Inklusion, sind entscheidend für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. UN-BRK, Art. 3 d). Auch wenn der oft als organisatorisch schwierig erlebte Prozess der inklusiven Entwicklung von Bildungsinstitutionen häufig im Vordergrund steht, stärkt die UN-BRK einen diversitätsbewussten und subjektbezogenen Bildungsbegriff. Dies ist auch für die Bildungstheorie und -praxis bedeutend.

Die UN-BRK vollzieht nicht nur einen Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung, sondern spricht auch von der notwendigen Anerkennung und dem Respekt gegenüber einer Heterogenität der Lebensformen, der Vielfalt menschlichen Lebens und des wertvollen kulturellen Beitrags von Menschen mit Behinderung (vgl. UN-BRK, Präambel und Art. 3). Da Menschenrechte universell und unteilbar sind, gelten diese menschenrechtlichen Prinzipien für alle

Menschen. Ihre Umsetzung in Bildungsprogrammen und Bildungsinstitutionen sowie in der Theoriebildung und der Forschung setzt voraus, dass jenseits eines normativen und leistungsbezogenen Bildungsbegriffs ein subjektorientierter und auf Lebenslanges Lernen ausgerichteter Bildungsbegriff systematische Grundlage pädagogischer Überlegungen wird. Ein Bildungsbegriff, der das „Gebildet-sein“ im Sinne eines kognitionsbezogenen, leistungsvermittelten Bildungsideals fokussiert, ist nicht leicht mit inklusiven, binnendifferenzierten, vorurteilsbewussten, partizipativen und auf Selbstbestimmung zielenden Programmen zu vereinen, die jedoch zu entwickeln und umzusetzen sind (vgl. Günther/Lohrenscheit 2011, S. 319).

Inklusion beginnt bei der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Lernenden. Daher gilt es, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu erarbeiten. Dieser Neuorientierungsprozess kann nicht auf Bildungsziele verzichten, wie Beispiele inklusiver Bildungseinrichtungen zeigen, sondern muss sie gemeinsam mit den Beteiligten und an ihren Möglichkeiten orientiert entwickeln. Die UN-BRK verankert Inklusion als Menschenrecht und gibt Pädagoginnen und Pädagogen, die sich bisher nicht mit Menschenrechtsbildung befasst haben, neue Impulse – beispielsweise Bündnisse mit Behindertenselbstorganisationen zu schließen.

Der Fachausschuss für den Sozialpakt der Menschenrechte hat in seinem „General Comment zum Recht auf Bildung“ (Art. 13 Sozialpakt) vier Strukturelemente entwickelt, um die rechtlichen Forderungen plastisch zu machen:

1. Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung,
2. Zugang (*access*) zu Bildung,
3. Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung,
4. Adaptierbarkeit (*adaptability*) von Bildung.

Aufgrund der englischen Begriffe werden diese vier Strukturelemente auch als „4-A-Schema“ bezeichnet (vgl. Tomasevski 2006). Die allgemeine Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung verlangt, dass genügend Bildungseinrichtungen vorhanden und funktionsfähig sind. Das Strukturelement des diskriminierungsfreien Zugangs (*access*) zu Bildung umfasst mehrere Faktoren: Keinem Menschen darf der Zugang zu Bildung rechtlich und fak-

tisch verwehrt werden. Besonders die schwächsten Gruppen müssen freien Zugang zu Bildung haben, was sowohl wirtschaftliche als auch die physische Zugänglichkeit einschließt: Bildungseinrichtungen sollen nah erreichbar und barrierefrei sein. Die Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung fokussiert Form und Inhalt von Bildung, die wichtig, kulturell angemessen und qualitativ hochwertig sein soll. Konkret sollen pädagogische Didaktik, Methodik und Inhalte an den Lernenden orientiert sein und sich auf deren Lebenslagen beziehen. Das Strukturelement der Adaptierbarkeit (*adaptability*) der Bildung verlangt, dass sich Bildung an die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und des Gemeinwesens anpasst. Auch auf sich ändernde Lebenslagen muss sich das Bildungssystem einstellen.

Das Diskriminierungsverbot bezieht sich auf alle vier Strukturelemente und nicht nur auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungsinstitutionen und ihre allgemeine Verfügbarkeit. Es schließt auch die inhaltliche Ausgestaltung von Bildungsangeboten ein, die unter Gesichtspunkten des Diskriminierungsverbots akzeptabel und auf die sich verändernden Lebenslagen der Menschen angemessen zugeschnitten sein sollen (vgl. Motakef 2006).

2. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Systems der Erwachsenenbildung

Formuliert man im Sinne des 4-A-Schemas Eckpunkte für die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. hierzu ausführlich Lindmeier 2012, zu einem inklusiven Schulsystem DIMR 2011), so gilt es zu berücksichtigen, dass im sogenannten vierten Bildungssektor andere Organisations- und Finanzierungsstrukturen vorhanden sind als im schulischen Sektor (vgl. Nuissl 2000). Wir beschränken uns daher auf Einrichtungen, die ausschließlich Weiterbildung betreiben und zugleich staatlich anerkannt sind.

2.1 Verfügbarkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Das Weiterbildungsgesetz sollte den Vorrang des gemeinsamen (Weiter-)Lernens von behinderten und nicht-behinderten Menschen in Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung sichern. Hierbei sollte eine qualitativ hochwertige Form des „gemeinsamen Erwachsenenlernens“ standardisiert werden.

Die Organisationen und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sollten gesetzlich verpflichtet werden, ihre Institutionen im Rahmen einer Qualitätsentwicklungsplanung auf den „Bildungsauftrag Inklusion“ auszurichten. Die hierfür notwendigen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für hauptamtliche Mitarbeitende und Kursleitende müssen rechtlich abgesichert werden.

Das Landesrecht sollte die Grundlagen bieten, die Verfügbarkeit der erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen im allgemeinen Erwachsenenbildungssystem flexibel zu organisieren. Hierzu gehören auch entsprechende Weichenstellungen in der staatlichen Förderpolitik. Ein entsprechendes Weiterbildungsgesetz muss die erforderlichen Regelungen enthalten, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von allen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems auszurichten. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und die Berufsbilder müssen an die Grundlagen der inklusiven Pädagogik angepasst werden.

Das Gesetz sollte in den Regelungen zur Barrierefreiheit (etwa im Bauordnungsrecht) in Bezug auf Erwachsenenbildungseinrichtungen in öffentlicher und in freier Trägerschaft die gewachsenen Anforderungen an Barrierefreiheit im inklusiven Bildungssystem reflektieren. Die zuständigen Stellen, etwa die kommunalen Träger, sollten binnen einer erkennbaren Frist Pläne für den schrittweisen Ausbau der Barrierefreiheit vorlegen.

Mithilfe geeigneter Maßnahmen sollte das Weiterbildungsgesetz sicherstellen, dass die Bedarfe blinder, gehörloser und hörschbeeinträchtigter Menschen sowie von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Organisationen und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung angemessene Berücksichtigung finden und unterschiedliche Kommunikationsformen angeboten werden (vgl. UN-BRK, Art. 24 Abs. 3 a–c und 4).

Es sollten Maßnahmen ergriffen werden, um in den Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung den Anteil der hauptberuflichen Mitarbeitenden und nebenberuflichen Kursleitenden mit Behinderungen zu erhöhen.

2.2 Zugänglichkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Der Zugang zur allgemeinen Erwachsenenbildung muss nach Art. 24 Abs. 5 UN-BRK durch einen Rechtsanspruch auf eine inklusive, wohnortnahe und hochwertige allgemeine Bildungseinrichtung abgesichert werden.

Dieser Anspruch umfasst auch angemessene Vorkehrungen hinsichtlich aller Bildungsbedarfe mit korrespondierenden Verpflichtungen der staatlichen Organe und zuständigen (nicht-staatlichen) Stellen.

Das Landesrecht sollte für den Bereich der Weiterbildung ein justiziabiles Diskriminierungsverbot aufgrund von Behinderung (im Weiterbildungsgesetz oder im Landesgleichstellungsgesetz) (vgl. UN-BRK, Art. 5) enthalten. Ein entsprechendes Gesetz muss sich am Behinderungsverständnis der UN-BRK, die Behinderung in der Wechselwirkung zwischen einer längerfristigen Beeinträchtigung und den Barrieren der Umwelt fasst, orientieren (vgl. UN-BRK, Art. 1 Unterabs. 2; Hirschberg 2011).

In ein entsprechendes Weiterbildungsgesetz sollte eine Definition von angemessenen Vorkehrungen im Sinne der UN-BRK aufgenommen werden (vgl. UN-BRK, Art. 2 Unterabs. 4), die juristisch einklagbar ist. Es anerkennt die „Verweigerung angemessener Vorkehrungen“ als einen Tatbestand der Diskriminierung (vgl. UN-BRK, Art. 2 Unterabs. 3) und listet Beispiele für angemessene Vorkehrungen im Bereich der Weiterbildung auf, etwa die notwendigen baulichen Veränderungen, die Bereitstellung von kontinuierlicher behindertenpädagogischer Förderung im allgemeinen Weiterbildungszusammenhang (Team-Teaching, Erwachsenenbildungsassistenten durch Integrationshelfer), die Gewährleistung von Hilfsmitteln (z.B. im Anmeldeverfahren), die Durchführung zieldifferenten Unterrichts (z.B. Berücksichtigung leichter Sprache), die Praxis des Nachteilsausgleichs (z.B. Schreibzeitverlängerung bei nachzuholenden Berufsbildungsabschlüssen).

Dieses Gesetz sollte eine (staatliche) Stelle bestimmen, der die Organisation und Koordination angemessener Vorkehrungen im Einzelfall obliegt. Die Kostenträger im Zuständigkeitsbereich des Landesgesetzgebers werden zur Kooperation mit der zuständigen Stelle verpflichtet. Die Art der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten muss konkretisiert, die Kostenträgerschaft der angemessenen Vorkehrungen klar geregelt, die haushaltsrechtlichen Entscheidungen für die reibungslose Zuweisung der Ressourcen zur Durchführung angemessener Vorkehrungen müssen gewährleistet werden. Zur Umsetzung des „Bildungsauftrags Inklusion“ sollten gezielt zusätzliche Ressourcen vom Land und den kommunalen Gebietskörperschaften – bspw. aus der Ausgleichsabgabe – zur Verfügung gestellt werden.

Der Grundsatz der vollen und wirksamen Partizipation (s.o.) verbindet sich mit der Vermutung, dass Befähigungs- und Teilhabegerechtigkeit am besten im Rahmen inklusiver Erwachsenenbildung verwirklicht werden kann. Dieser Grundsatz darf nicht als Schranke des Rechts auf inklusive Erwachsenenbildung gelten. Vielmehr leitet der Grundsatz die Interpretation der rechtlichen Bestimmungen und zwingt, das Individualrecht aus der Perspektive des Rechtsinhabers oder der Rechtsinhaberin zu sehen.

2.3 Akzeptierbarkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Das Weiterbildungsgesetz sollte die Bildungsziele der UN-BRK (vgl. UN-BRK, Art. 24 Abs. 1 a–c und Art. 24 Abs. 3) reflektieren. Dementsprechend müssten Angebotsplanung und Lehrplanung in Bezug auf die erweiterten Zielstellungen hin fortentwickelt werden. Zu den Bildungszielen eines inklusiven Bildungssystems gehören:

- Stärkung des Bewusstseins der menschlichen Möglichkeiten sowie des Bewusstseins der Würde und des Selbstwertgefühls des Menschen,
- Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt,
- Entfaltung der Persönlichkeit der Menschen mit Behinderungen, Förderung ihrer Begabungen und ihrer Kreativität sowie ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten mit dem Ziel der Befähigung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft.

Das Gesetz sollte die Verpflichtung der relevanten staatlichen Träger enthalten, in den Kursen zieldifferent und binnendifferenziert zu unterrichten. Alle Teilnehmenden beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen erhalten Zeugnisse oder Zertifikate, die der tatsächlichen Zieldifferenzierung im Kurs angemessen Rechnung tragen und auch Teilqualifizierungen dokumentieren.

Das Weiterbildungsgesetz sollte zudem eine umfassende und unabhängige Bildungs- und Lernberatung aller Adressaten sicherstellen. Diese Beratung müsste über einen Rechtsanspruch abgesichert werden und im Sinne des neuen Grundsatzpapiers des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (vgl. DVV 2011) von Bildungsoptimismus (Bildungspotenziale haben Vorrang vor Bildungsdefiziten) und einem ganzheitlichen Bildungsverständnis getragen sein.

Das Verfahren, mit dem die individuellen Weiterbildungsbedarfe eingeschätzt werden, ist in Zukunft an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems auszurichten. Ein inklusionsorientiertes Assessment zielt darauf ab, die Bildungsvoraussetzungen und -motivationen aller Teilnehmenden zu begutachten und insbesondere in Bezug auf behinderte Menschen Art und Umfang der „angemessenen Vorkehrungen“ (s.o.) zu bestimmen, die für die erfolgreiche und sinnvolle Inklusion und eine qualitativ hochwertiges Erwachsenenlernen notwendig sind.

Es sollte die gesetzliche Verpflichtung bestehen, behinderte Personen im Sinne von Mitbestimmung und Mitwirkung in die Programmgestaltung der Weiterbildungseinrichtungen einzubeziehen. Diese Erwachsenenbildungsbeiräte stellen sicher, dass die Angebotsplanung nicht an den Bildungsbedürfnissen einzelner Gruppen behinderter Menschen vorbeigeht.

Die Länder sollten auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems das Bewusstsein für die Rechte behinderter Menschen (vgl. UN-BRK, Art. 8) steigern. Deshalb sollten behinderte Menschen an den Landesbeiräten für Weiterbildung und an den Beiräten für Weiterbildung der kommunalen Gebietskörperschaften beteiligt werden.

2.4 Anpassungsfähigkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Der Aufbau eines inklusiven Systems der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens im Sinne der UN-BRK sollte unter unabhängiger wissenschaftlicher Begleitung erfolgen. Die eingeführten Maßnahmen müssten mit Zwischenzielen versehen werden, deren Erreichen nach wissenschaftlichen Kriterien evaluiert wird.

Die zuständigen Ministerien sollten gewährleisten, dass die Konzepte und Programme zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die wissenschaftlichen Erkenntnisse und die internationalen Erfahrungen in Bezug auf inklusive Pädagogik angemessen widerspiegeln.

Die zuständigen Ministerien sollten die Inklusion in der Erwachsenenbildung durch die Veröffentlichung guter Praxisbeispiele und die öffentlichkeitswirksame Auswahl von Best-Practice-Beispielen befördern. Die Ausschreibung und Koordination von Wettbewerben um die Auszeichnung

guter Praxisbeispiele der inklusiven Erwachsenenbildung könnte von den Landesbehindertenbeauftragten übernommen werden.

Die rechtlichen Grundlagen für die statistische Informationsgewinnung sollten an den Standards der UN-BRK ausgerichtet werden. Aussagekräftige Indikatoren sind zu entwickeln. Beispielsweise könnte ein Indikator „Exklusions-Quote“ zur Anwendung kommen, der nach Abstimmung unter den Ländern in allen Ländern nach denselben Prämissen regelmäßig berechnet wird. Parallel dazu sollte die „Inklusions-Quote“ als Indikator in das Berichtssystem Weiterbildung und in die Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes aufgenommen werden. Teilnehmende, die zielgruppenspezifischen Angeboten zugeordnet werden, sind in die „Exklusions-Quote“ einzubeziehen.

3. Inklusive Erwachsenenbildung aus der Perspektive der emanzipatorischen Behindertenbewegung

Inklusion als volle und gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft erfordert, dass behinderte Menschen selbstbestimmt leben und lernen können, mit dem für sie je notwendigen Maß an technischer und personeller Assistenz und barrierefreien Strukturen. Behinderung ist ein Bestandteil unserer Gesellschaft, jeder Mensch kann früher oder später eine Behinderung erwerben – insbesondere bei langer Lebensdauer (vgl. Davis 2002; Zola 1993).

In der Auseinandersetzung um die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems ist deshalb die Perspektive behinderter Menschen unerlässlich. Michael Oliver, einer der Begründer der britischen *Disability Studies*, hebt hervor,

there is an enormous wealth of experience and pain out there which special education has not yet acknowledged (...) Current discourses around integration or inclusion are still professionally led (...) while words have changed the reality has not (Oliver 2000, S. 115).

Diese Aussage ist für die deutsche Bildungslandschaft auch zwölf Jahre später noch zutreffend.

Die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem rekurrieren auf viele Befürworter unterschiedlicher Perspektiven, doch wird die Perspektive der Behindertenbewegung und auch die der *Disability Studies* hierbei bisher wenig beachtet. Es ist jedoch entscheidend zu fragen, was gemeinsame Bildungsangebote für behinderte Menschen bedeuten. Köbsells Postulat, das *Peer Counseling* (die Beratung behinderter Menschen durch behinderte Menschen) auf die Schule zu übertragen, lässt sich auch für inklusive Angebote der Erwachsenenbildung fruchtbar machen (vgl. Köbsell 2006, S. 69f.; Köbsell 2012). Selbst wenn ein inklusives lebenslanges Bildungssystem auch in der Erwachsenenbildung umgesetzt und das System folglich „enthindert“ wäre, so Köbsell, müssten behinderte Menschen lernen, mit ihrem „Besonders-Sein“ und den sich daraus ergebenden Erfordernissen umzugehen – angesichts von Bildungsangeboten, in denen sie vielleicht die einzige behinderte Person sind. Hierzu gehört auch der Umgang mit diskriminierenden Äußerungen oder die Selbstbehauptung in einer behindertenfeindlichen Umwelt, um nur zwei Aspekte herauszugreifen.

Neben den Kursanforderungen stellen solche Aspekte weitere Herausforderungen für behinderte Menschen dar. Daher sind neben anderen Unterstützungspersonen wie dem eigenen Freundeskreis, dem Elternhaus oder auch den Kursleitungen von Erwachsenenbildungsangeboten andere behinderte Menschen als „Peers mit vergleichbaren Behinderungen“ eine wichtige Unterstützung. Sie ermöglichen einen Austausch auf Augenhöhe, weil Peers möglicherweise gleiche oder ähnliche Erfahrungen mit ihren Beeinträchtigungen bzw. als behinderte Menschen in Erwachsenenbildungsangeboten machen oder gemacht haben. Peers, so Köbsell (vgl. ebd.), können praktische Tipps für den Alltag geben, den Stress des alltäglichen Normalitätsdrucks reduzieren und haben hierdurch eine entlastende und gleichzeitig bereichernde Funktion. Dies ermöglicht Solidarität, ebenso wie selbstbewusst – und damit auch sich der eigenen Behinderung bewusst – gegen ausgrenzende Handlungen oder Aussprüche nicht-behinderter Menschen aufzutreten. Peers haben also eine empowernde Bedeutung, die nicht-behinderte Menschen – selbst wenn sie noch so sehr versuchen, die Erfahrungen und die Position behinderter Menschen nachzuvollziehen – nicht in der gleichen Weise haben.

In einem inklusiven Bildungssystem und auch in Erwachsenenbildungsangeboten darf Behinderung nicht geleugnet werden. Es ist vielmehr erforderlich, die notwendigen Bedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse zu schaffen. Peers haben auch in den Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsangeboten eine wichtige Funktion. Es sollten daher Bildungsangebote gemacht werden, die Kapazitäten für mehrere behinderte Teilnehmende in der Gesamtgruppe haben. Des Weiteren wäre es wichtig, dass auch behinderte Menschen Weiterbildungskurse anbieten und so als Rollenvorbilder dienen können.